

## ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Ю. А. Лупиногина, И. В. Зарочинцева

*Волгодонский инженерно-технический институт –  
филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ»*

Поступила в редакцию 3 февраля 2015 г.

**Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы обучения чтению иноязычной литературы студентов технического вуза, освещаются его виды, приведены примеры упражнений для анализа смысловой структуры текста, результаты опыта работы со студентами первого и второго курса. Предложены виды учебной деятельности, направленные на развитие навыков работы с текстом.

**Ключевые слова:** компетенции, обучение чтению, виды чтения, система упражнений, эффективность способов и приемов работы.

**Abstract:** the paper discusses questions of teaching reading of literature in a foreign language to technical students, describes its types and presents examples of exercises for the analysis of text semantic structure. Results of experience with students of the first and second year are given. The authors also offer types of educational activities associated with the development of the text work skills.

**Key words:** competences, teaching reading, types of reading, system of exercises, efficiency of ways and working methods.

В современном мире чтение является одним из основных способов получения информации, независимо от возраста или образования человека. Умение получать знания из различных источников становится важным критерием успешной профессиональной деятельности специалистов, работающих в условиях глобализации мирового сообщества. В связи с этим умение читать и понимать иностранные тексты является одним из главных требований к уровню подготовки специалистов, предъявляемых в программах по иностранным языкам всех высших профессиональных учебных заведений.

В ФГОС третьего поколения изменился подход к обучению. Задача педагогов состоит не в обучении видам речевой деятельности (чтению, письму, говорению, аудированию), а в формировании компетенций. Одна из основных компетенций – это владение иностранным языком на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность, или владение им на уровне профессионального общения и письменного перевода [1, с. 7–8]. Общеизвестно, что профессиональная деятельность включает извлечение информации, в том числе и из печатных источников, и без такого вида деятельности, как чтение не обойтись.

Чтение как вид деятельности характеризуется мотивом, целью, условиями и результатом. Мотивом всегда является коммуникация с помощью печатного слова; целью – получение информации. К условиям

относят овладение графической системой языка и приемами извлечения информации. Результатом деятельности является понимание или получение информации из прочитанного с разной степенью точности и глубины [2, с. 89].

Несмотря на то, что чтение это рецептивный вид деятельности, результатом успешного использования навыков чтения являются продуктивные действия, т.е. применение полученной информации в устной и письменной речи. Задачи обучения чтению как самостоятельному виду речевой деятельности заключаются в следующем: научить студентов извлекать информацию из текста в том объеме, который необходим для решения конкретной речевой задачи, используя определенные технологии [3]. Именно эта установка и дает определение одного из принципов классификации видов чтения.

Виды чтения – это последовательность действий, обусловленных целью и характеризующихся «специфическим сочетанием приемов смысловой и перцептивной переработки материала, воспринимаемого зрительно» [4, с. 292]. Классификация видов чтения связана с коммуникативными целями и задачами читающего, определяющими необходимую степень полноты и точности понимания материала. Этот критерий лег в основу общепринятой классификации видов чтения С. К. Фоломкиной, которая выделяет поисковое, просмотровое, ознакомительное и изучающее чтение [5, с. 11–20]

В первом семестре студентам неязыковых вузов дают только элементы изучающего и ознакомитель-

ного чтения текстов. Эта работа продолжается во втором семестре, когда в полном объеме вводятся все виды чтения. Если говорить о последовательности видов чтения, то в практике обучения используются два варианта: 1) ознакомительное – изучающее – просмотровое – поисковое; 2) изучающее – ознакомительное – просмотровое – поисковое. Второй вариант нам кажется эффективнее, так как в большей степени подготавливает все другие виды чтения.

Обучение четырем видам чтения проводится на материале текстов из разных источников по единой теме для каждой специальности на первом курсе, а на втором используется материал профессионально-ориентированной направленности. При отборе текстов учитывается то, что текстовый материал должен соответствовать уровню языковой и профессиональной подготовки студентов. Наблюдения показали, что у многих студентов отсутствуют навыки культуры чтения, такие как внимательное отношение к заголовку текста, просмотр текста для того, чтобы составить представление об основном содержании и его трудностях, поиск необходимой информации или главного в тексте, осмысление прочитанного, исходя из собственного опыта и знаний.

Обучение осознанию отношений между элементами текста носит иерархический характер. На первом уровне обучаемые должны определить, какой из элементов текста несет основную, а какой – второстепенную нагрузку. При обучении студентов осознавать отношения между элементами текста мы старались исследовать внутреннюю сторону данной деятельности. Для этого были определены операции анализа смысловой структуры текста: осмысление главной мысли; осознание непосредственного подчинения модификата (одной из мыслей, в которых раскрывается содержание) текстовому субъекту; осознание опосредованного подчинения субъекта низкого ранга субъекту более высокого; осмысленное подчинение модификатов текстовому субъекту [6, с. 34–45]. Пооперационный анализ смысловой структуры текста предполагает обучение последовательному соотношению каждого элемента (предложения) с предыдущим с целью выделения того, который в тексте более информативен. В этом обучающимся помогает опора на лексико-грамматические и смысловые средства связи между элементами текста.

Для обучения студентов операциям анализа смысловой структуры текста были разработаны специальные упражнения: найти предложение, не сочетающееся с ключевым предложением, найти в тексте предложения, которые выражают одну и ту же мысль, подобрать начало предложений к их окончанию из разных колонок.

Умение осознавать связи между элементами текста используется и в дальнейшем, на втором уровне

обучения, для приобретения более сложных умений анализировать отношения между предметами текста, которые с разных сторон раскрывают его главную мысль. Умение выделять границы каждой подтемы и ее основное смысловое ядро входит в задачу раскрытия отношений между предметами текста.

Для второго уровня обучения была также создана система упражнений, которая позволяет развернуть автоматизированный процесс анализа текста. Упражнения второго уровня состоят из следующих групп:

- деление текста на смысловые части (прочсть текст, разделить его на смысловые части, подобрать названия к каждой из них, отметить места, которые раскрывают разные аспекты проблемы, перечислить вопросы, речь о которых идет в тексте, расставить пункты плана согласно логике повествования);

- выделение смысловых опор в тексте (сформулировать основную мысль абзацев, выбрать глаголы, передающие динамику повествования, прочсть производные слова и сказать, какая мысль выражена с их помощью);

- упражнения на эквивалентную замену, изложение основных мыслей текста более короткими способами (объединить несколько предложений в одно, указать слова, которые характеризуют главного героя повествования, прочсть сокращенный вариант текста и определить, какая информация в нем отсутствует).

На третьем уровне студенты обучаются умению моделирования текста в другую форму – реферат или аннотацию на основе анализа смысловой структуры текста. При составлении реферата, в первую очередь, мы рекомендуем использование текстовой «компрессии». Из текста извлекается тема, главная мысль, основные положения и по 2–3 предложения, последовательно поясняющие эти основные положения, в то время как в аннотации поясняющие предложения исключаются. Так, при составлении краткой аннотации выделяются тема, главная мысль и основные положения каждой подтемы. Если же в подтеме явно не выражено ее основное положение, то информация обобщается в виде распространенного предложения. Таким образом, составляя аннотации, студенты используют, прежде всего, языковую и смысловую «компрессию».

При обучении чтению нами были выбраны две группы студентов (экспериментальная и контрольная) для проведения эксперимента в первом семестре.

В экспериментальной группе (15 чел.) преобладали студенты, легко умеющие переходить от одного вида деятельности к другому. Группу отличает положительное отношение к учебе. Данные анкет показали, что многие учатся хорошо не потому, что их заставляют, а потому, что им интересно узнавать новое.

В контрольной группе (15 чел.) находились студенты, которые в большинстве своем не очень легко умели переключаться с одного вида работы на другой. Для группы характерна крайне низкая заинтересованность при обучении. К разряду пассивных относятся более трети студентов, а менее половины находятся на среднем уровне активности. Таким образом, процесс вхождения в экспериментальную систему оказался для них более болезненным по сравнению с экспериментальной группой.

Студенты экспериментальной группы начинали работу над текстовым материалом со знакомства с его общим содержанием, при этом они стремились понять его общий смысл. Встречая новые слова, студенты обычно старались понять их смысл из контекста и только в случае сомнения относительно их значений обращались к помощи словаря. Работа студентов этой группы отличалась интуитивной целесообразностью приемов, минимальным использованием механического запоминания и моторной памяти, основной упор делался на использование разнообразных познавательных приемов, что объясняется их активным, самостоятельным мышлением.

У студентов контрольной группы совершенно другой индивидуальный стиль работы над текстом. Данный вид деятельности у них начинался с его дословного перевода. К сожалению, довольно часто первоначальное значение слова не подходило при переводе конкретного предложения, поэтому они часто были вынуждены обращаться к помощи словаря повторно в поисках нужного им значения.

Данная группа характеризуется механическим подходом к работе. 75 % студентов осуществляли понимание текста по отдельным предложениям с последующим их дословным (часто письменным) переводом. После перевода текста студенты заучивали выписанные незнакомые слова отдельно от контекста, что оказалось крайне непродуктивно.

Успешное овладение иностранным языком студентами этой группы затрудняется использованием малоэффективных способов работы. Так, применение однообразных приемов работы над текстовым материалом сковывает развитие речемыслительных навыков, а постоянный дословный перевод текста мешает развитию гибкости мышления, языковой догадки и памяти.

Еще большее различие в приемах и способах работы наблюдалось у студентов обеих групп при подготовке пересказа текста.

Около трети студентов экспериментальной группы имели в уме четкий план пересказа (33 %), а остальные имели приблизительное представление, о чем следует рассказывать. Они стремились запоминать основные, логические моменты, к которым по ходу пересказа прибавлялись подробности. Студенты

данной группы говорили о необходимости продумывания последовательности основного содержания пересказа на русском языке. Среди них совсем не было тех, кто заранее записал весь пересказ полностью, хотя многие использовали лишь краткий план пересказа. Они более склонны к импровизации, основанной на предварительном продумывании основного замысла.

Совершенно другая картина наблюдалась у студентов контрольной группы. Только 8 % из них опирались на план пересказа, а остальные писали дословный пересказ текста и выучивали его полностью наизусть. Некоторые студенты этой группы даже записывали пересказ на русском языке и при подготовке пересказа предпочитали делать дословный перевод с листа.

При контроле работы над текстом у студентов этой группы была выявлена довольно низкая эффективность способов и приемов работы. Желание овладеть иностранным языком снижено из-за низкого уровня достижений вследствие большого объема механической работы при минимальных интеллектуальных затратах. Если в начале семестра процент не систематически обучающихся студентов составлял 85 %, то к окончанию первого семестра их количество сократилось до 50 %. Кроме того, 80 % студентов этой группы обращали внимание только на содержание текстов, и у них не было привычки вникать в особенности языка, в то время как 60 % студентов экспериментальной группы, кроме содержания текстов, постоянно обращали внимание и на языковые особенности. Они проявляли интерес к использованию новых выражений, фразеологических оборотов для того, чтобы более полно усвоить смысл отдельных частей текста.

Таким образом, меньшей активностью характеризуются студенты контрольной группы. Большая часть из них стремились понять только смысл текста, часто оставляли без внимания его языковые особенности. В результате в этой группе не произошло значительного сдвига в методах и приемах усвоения языкового материала.

В заключение мы предлагаем следующие виды учебной деятельности для работы над текстом:

- обучение студентов самостоятельным видам работы с текстом, а также развитие мыслительных процессов, направленных на усвоение языкового материала;
- стимулирование самостоятельного поиска гибких индивидуальных приемов обучения, которые влияют на темп и успешность овладения иноязычным речевым материалом;
- предложить студентам интерактивные формы работы с изучением большого количества текстового материала, от которого зависел бы результат их деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 27.08.00 – Строительство от 18.01.2010 № 54. – 32 с.

2. Рогова Г. В. Методика обучения языку на начальном этапе в средней школе : пособие для учителя / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.

3. Брызгалова О. Н. Домашнее чтение как вид речевой деятельности, средство формирования языковых навыков и умений / О. Н. Брызгалова, В. А. Михайлова. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/subjects>

*Волгодонский инженерно-технический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ»*

*Лупиногина Ю. А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков*

*E-mail: matashonok@mail.ru*

*Тел.: 8-918-551-23-38*

*Зарочинцева И. В., кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков*

*E-mail: michael.mus.2000@mail.ru*

*Тел.: 8-909-429-38-35*

4. Лебедева И. С. Творческая и практическая значимость заданий при обучении чтению студентов технического вуза / И. С. Лебедева // Высшее гуманитарное образование XXI века : проблемы и перспективы : материалы пятой Междунар. науч.-практ. конф. – Самара : ПГСГА, 2010. – 636 с. – Режим доступа: [http://window.edu.ru/window\\_catalog/pdf2txt?p\\_id=49541&p\\_page=30](http://window.edu.ru/window_catalog/pdf2txt?p_id=49541&p_page=30)

5. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М. : Высшая школа, 2005. – 255 с.

6. Николаенко Т. М. Обучение операциям анализа смысловой структуры текста / Т. М. Николаенко // Предметный план речевой деятельности. – Саратов, 1988. – 270 с.

*Volgodonsk Engineering Technical Institute – Branch of the National Research Nuclear University «MEPhI»*

*Lupinogina Yu. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Foreign Languages Department*

*E-mail: matashonok@mail.ru*

*Тел.: 8-918-551-23-38*

*Zarochintseva I. V., Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Foreign Languages Department*

*E-mail: michael.mus.2000@mail.ru*

*Тел.: 8-909-429-38-35*